

Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas

ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION. OLD TENSIONS, CONTEMPORARY DISCUSSIONS

LEONARDO BORNE Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral – UFC ▶ leo@ufc.br

MÁRIO RUEDA-BELTRÁN Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM ▶ mariorb@unam.mx

resumen

El presente escrito se centra en las cuestiones sobre la evaluación en la educación musical. Tiene como meta abordar y discutir algunos conceptos y pensamientos sobre la evaluación, transitando entre tensiones clásicas y algunas tendencias contemporáneas, como la justicia social. Se trata de una reflexión teórica realizada con base en referencias tanto del campo de la evaluación educacional general como de la educación musical. Se han seleccionado algunos temas clave con el afán de alimentar la discusión, para nombrar algunos: los momentos en los cuales las prácticas evaluativas son llevadas a cabo, la dirección de la evaluación, los instrumentos de medición, y el uso de los resultados. Estos tópicos son tejidos transversalmente con otros temas como el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: evaluación, educación musical, enseñanza y aprendizaje.

abstract

This paper focuses on assessment in music education. It aims to discuss some concepts and thoughts about assessment, moving from some classic tensions to contemporary trends, such as social justice. The manuscript is a theoretical discussion based on references from the fields of general educational and music education. Different keystone subjects have been selected with the objective of feeding back the reflection, and some of them are the moments in which the assessment practices are carried out, the direction that it assumes, the measuring tools, and the use of the results. These topics are seamed together with other matters such as curriculum and teaching-learning process.

KEYWORDS: assessment, music education, teaching and learning.

La evaluación es – o debería ser – el engranaje generador de toda la práctica educativa, desde donde toda planeación y toda acción pedagógica se basa y se concretiza. No nos referimos a que toda la acción educativa se deba dirigir o tenga su finalidad en la evaluación, más bien es concebir la manera en cómo se evalúa. Esta tiene que estar íntimamente relacionada con los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, y con lo que los diferentes actores (maestro, institución y los propios estudiantes) desean educacionalmente al final de un determinado ciclo temporal. En las palabras de Sanmartí (2009, p. 23), “enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables”. Este es el cambio de mirada que proponemos: hay que concebir la práctica educativa sostenida en tres partes de igual valor: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y no solamente en dos (la enseñanza y el aprendizaje) como está en el imaginario común. En una concepción *binaria* de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es generalmente ubicada junto a la enseñanza, siendo parte de ella. No obstante, no creemos que sea así, pues la evaluación también es parte del aprendizaje, basta ver que (auto)evaluarse igualmente es un proceso importante para el aprendizaje, ya que este no parte del juicio de alguien más, ya sea el maestro, la institución o los colegas, sino de uno mismo. La evaluación es, por lo tanto, un proceso separado de, pero íntimamente vinculado con, la enseñanza y el aprendizaje, con características, funciones y usos que no están dirigidas hacia un polo u otro.

La presente discusión y reflexión teórica – que es parte de una tesis de doctorado en educación musical¹ que discutió la evaluación del solfeo² en Brasil – aborda y discute algunos conceptos y pensamientos sobre evaluación, transitando entre las tensiones clásicas y algunos pensamientos contemporáneos, enfocado en la educación musical en general. Nuestra intención es seleccionar temas pertinentes para alimentar la discusión en el campo educacional, no enfocada en una u otra realidad, ya que por veces este tópico parece ser olvidado de la literatura académica; por tanto, nos enfocaremos en aspectos como los momentos en los cuales las prácticas evaluativas son llevadas a cabo, las perspectivas diagnósticas, formativas y sumativas, la dirección que toma la evaluación, los instrumentos empleados, el uso de los resultados, entre otros. Nuestra conclusión se centra en la promoción de la justicia social a través de la evaluación en educación musical.

Antes de continuar para la sección que intentamos definir la evaluación educacional, es importante hacer algunas aclaraciones. La primera, es sumamente imposible permanecer nulo de algún sesgo que, subjetivamente, tenemos los autores sobre el tema, aunque hacemos todo el esfuerzo para ser imparciales. La elección de los materiales a partir de los cuales basamos esta discusión es una evidencia de la subjetividad subyacente, puesto que seleccionamos los que creemos ser convenientes dentro de un universo casi infinito de referencias. Otro punto a considerarse es que las reflexiones aquí realizadas, aunque nazcan en el seno de una investigación sobre la evaluación del solfeo en contextos universitarios (y, por tanto, la evaluación fue uno de los objetos de la investigación), no se limitan a ellos. Es nuestra intención tratar el asunto de manera generalizada para que las reflexiones sean pertinentes a cualquier

1. Borne (2017a).

2. El solfeo es la terminología comúnmente utilizada en los países de habla hispánica para referirse a lo que en Brasil generalmente se nombra Percepción Musical.

nivel o contexto educacional en donde la música se haga presente; ofertamos a los lectores algunos elementos para servir como una guía, no como un mapa exacto y preciso. Por ende, al retomar este asunto ya un poco olvidado de la evaluación en música, queremos hacer hincapié de que este tema debe siempre estar presente en las discusiones académicas y de formación de maestros, puesto que, así como la sociedad y el quehacer educacional son dinámicos y son repensados a menudo, la evaluación también debe ser así, sin haber huecos temporales en su discusión. Por ello, seguimos a la siguiente sección que busca pistas para definir qué es la evaluación educacional.

Hacia una definición de evaluación educacional

El término *evaluación* posee, intrínsecamente, una carga semántica variable según el contexto histórico y geográfico al cual está vinculado. Puede significar una simple medición, una postura dentro del juicio, un instrumento de control, o cualquier otra acepción en matices intermedios u otros totalmente distintos. En este sentido, es menester construir un breve panorama de esta cuestión para tratar de llegar a una definición *informada*.

Desde una perspectiva histórica, la psicometría sirvió como guía de las primeras prácticas de evaluación en la escuela (Boyle; Radocy, 1987), aunque la evaluación educacional no es la misma que la evaluación en un sentido psicométrico o cognitivo, por lo que se debería pensar la evaluación educativa desde su propio ámbito, sin necesidad de justificarla desde lo psicológico o lo medible, pero sirviéndose de estas evidencias para formar una imagen del aprendizaje y de la enseñanza. Las pruebas y exámenes nacieron de la perspectiva psicométrica de crear evidencias validas ante la comunidad educacional con base en los parámetros de la comunidad científica. Sobre esto, Stobart (2010) ilustra que la tradición de los exámenes escritos empieza en las universidades de élite y se fueron desplazando a los diferentes niveles de la educación básica, dado que eran vistos como *evidencias* indudables del aprendizaje del estudiante.

Lo anterior nos muestra un camino a través del cual la evaluación educativa vino ampliándose de un contexto positivista y objetivo hasta incluir, también, los aspectos subjetivos y no tan evidenciables del fenómeno educativo. Grundy (1994) aborda la evaluación a través de la concepción que se tiene a partir del currículo, la cual se divide en tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio. De estos tres se derivan posicionamientos (paradigmas) educacionales que generan un enfoque. De acuerdo con su pensamiento, tenemos la siguiente tipología:

INTERÉS	CURRÍCULO	ENFOQUE
Técnico	Empírico-analítico	Producto (positivismo)
Práctico	Histórico-hermenéutico	Práctica
Emancipatorio	Crítico	Praxis

QUADRO 1

Concepciones de currículo según Grundy (1994).

Estas concepciones generarán prácticas en el currículo y, consecuentemente, de evaluación. Cuando hay interés técnico (positivista), el enfoque está en el producto, por lo que es posible decir que múltiples actores pueden realizar el proceso de evaluación dado que hay delimitaciones establecidas para el producto resultante. El problema de lo anterior es que se puede caer en el error de creer que “la idea de que las piezas atómicas del aprendizaje [que] pueden identificarse y medirse constituye[n] un presupuesto que trivializa la acción de enseñanza-aprendizaje” (Grundy, 1994, p. 62). Por otro lado, la autora identifica que hay un mayor involucramiento de los actores cuando se piensa desde un interés práctico o emancipatorio. La evaluación del primero pone énfasis en el *proceso* de aprendizaje individual, al paso que el segundo se centra en el desarrollo de las capacidades autónomas e individuales de la evaluación y, consecuentemente, busca regularse, *emancipándose* de los agentes externos que dictaminan lo que se debe.

Independientemente del interés al cual se enfoque, en todos los casos, la evaluación es parte central del proceso educacional y, muchas veces, su núcleo. No obstante, en diversas ocasiones vemos casos extremos en que la evaluación, al ser el núcleo del proceso educacional, provoca que los estudiantes sean adiestrados y entrenados para responder de manera acertada mediciones externas (Grundy, 1994) o, como comentan Tourinho y Oliveira (2003), las llamadas evaluaciones estándares³, lo que no nos parece una actitud positiva. Stobart (2010) hace hincapié que el riesgo en algunas situaciones así es no llevar a cabo un proceso evaluativo propiamente dicho (lo que va a verse reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje), sino un proceso de validación del conocimiento a la inversa; el propósito de la enseñanza pasa a ser responder a un test o a un examen. Esto él llama de *prepotencia administrativa*, definido como un mecanismo de control que puede moldear la sociedad y el individuo (Stobart, 2010). Se constituye, por tanto, en una herramienta *perversa* que define el currículo escolar y la selección de saberes, o mejor dicho, conocimientos, que el estudiante tiene que aprender. “Si la selección en la universidad se basa en un examen escolar, este examen regirá el currículum y la forma de impartirlo” (Stobart, 2010, p. 26). Es decir, el *abuso* de la evaluación está al definir cuáles serán los contenidos que deberán ser priorizados (y por qué no decir exclusivos) del currículo, y no al revés.

Pero entonces, ¿qué es evaluar?

Sanmartí (2009 p. 7) se sirve de la definición de Perrenoud para delimitar la evaluación como “un conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas”. Lo que tienen en común los dos y otros autores (por ejemplo, Fautley, 2010; López León, 2015), es que hay un camino común en el proceso evaluativo descrito por todos: a) la recabada de evidencias, b) el juicio, y c) el uso de los resultados. Todo esto representa el *rito* de la evaluación, y, como dice Salinas (2002, p. 9), “aceptar esa condición ritual de la evaluación es un supuesto importante para conocer algo

3. Según las autoras, son “evaluaciones establecidas por la escuela, por la secretaria de educación, el Estado o por un estándar nacional” (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 16), en donde podemos incluir las organizaciones internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o, en el caso de Brasil, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

más acerca de cómo se realiza”. No hay que rechazar o negar la evaluación llevada a cabo en el aula, más bien, tenemos que aceptar que es un requisito educacional más o menos ritual y normado, yendo de lo formal a lo informal.

En el campo específico de la música, mucha de la evaluación es realizada en *tiempo real*, puesto que la música es un fenómeno sonoro, abstracto y momentáneo; recientemente se logró popularizar y democratizar (en el sentido económico y tecnológico) la grabación de lo sonoro para (re)escucha, lo que genera nuevos mecanismos de registro para el proceso de evaluación. El problema reside en que se solicita a los maestros una evidencia o registro, considerado poco formal la observación (más bien, la escucha) como herramienta válida. Salinas (2002) expone que la observación es un instrumento legítimo para la obtención de evidencias del maestro, tanto que se le utiliza mucho en los años iniciales de la escolarización; sin embargo, esta validez se pierde continuamente en los mayores grados académicos, por lo que cuando se llega al nivel superior, la observación (escucha) deja de ser empleada como forma de evidenciar el aprendizaje. Esto es un sesgo heredado, también, de las tradiciones de medición psicométricas, las cuales necesitan tener las evidencias de manera muy estricta para conseguir *validez* oficial.

En este sentido, algunos autores han tratado de definir la evaluación del proceso educativo musical a partir de su propio contexto, trabajando con las limitantes que el fenómeno sonoro implica. Quizá el caso más notable es el de la llamada *performance* musical. Tourinho y Oliveira (2003) proponen que esta evaluación sea entendida como “1) el análisis y la interpretación de la manera a través de la cual el estudiante toca el instrumento; 2) el repertorio musical durante el aula; y 3) los tests a los que se somete periódicamente, según la visión de su maestro, con el objetivo de proveer efectividad en la instrucción y en la toma de decisiones educacionales” (p. 13). Es decir, la evaluación de la interpretación musical se basa en lo musical, en lo instrumental-técnico y en los propios usos de los resultados como retroalimentación de la práctica docente.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos qué tipos de intervención realiza el maestro en el momento de la evaluación de la interpretación musical. Braga y Tourinho (2013) llegan a la conclusión de que los maestros de licenciatura en guitarra usan acciones de evaluación como mecanismos de regulación del aprendizaje de sus estudiantes. Estas acciones casi siempre están vinculadas a una evaluación no formal, las que no son exigidas por la institución educacional de nivel superior, ya que – como dijo Salinas (2002) – la observación-escucha no es considerada válida. Regresando al tema anterior, Braga y Tourinho (2013) informan que los maestros pueden realizar las siguientes acciones: a) evaluación verbal; b) evaluación no verbal; c) evaluación con demostración; d) ausencia de evaluación. Cabe aclarar que esta “demostración” generalmente es puesta en marcha a través del lenguaje sonoro-musical, como visto por nosotros en Borne (2017b) y estos también se tornan mecanismos de regulación del aprendizaje.

Aunque las respuestas verbales y gestuales (como escuchar una palabra aprobatoria o ver la cara del maestro) son acciones comunes del quehacer educativo, la respuesta musical como elemento de regulación es específica del área artístico-musical, por lo que ha merecido atención de los científicos. López León (2015), por ejemplo, defiende la postura que al evaluar

lo musical, el maestro demuestra lo que entiende por música, su importancia en el currículo y lo que esta representa para los estudiantes. Es necesario, por lo tanto, buscar una regulación holística de lo musical, para no conformarnos en lo que Braga y Tourinho (2013, p. 140) mencionan sobre la corrección de “notas y ritmos, dinámicas y timbres [...] en la lectura, en el descifrar los códigos”, sin preocuparse del carácter expresivo y humano de la música.

Aspectos de la evaluación educativa

López León (2015) y Luckesi (2009) hacen hincapié que la planificación nace en la evaluación, que engloba el enseñar y el aprender. Este evaluar se configura en el compromiso del maestro de acompañar el aprendizaje, reorganizar y mejorar la acción educativa, con la condición de superar lo que no ha sido tan efectivo en las acciones previas. La planificación de la evaluación se hace tan necesaria como la propia acción educativa, pues permite en el acto hacer un alto, reflexionar y visitar los registros del maestro, configurando un proceso de *acción X reflexión X acción*. Así se entiende que “trabajar con la evaluación significa invertir en el proceso, garantizando resultados satisfactorios” (Luckesi, 2009, p. 56); la posición que asumimos aquí es que el enfoque de la evaluación no debe ser únicamente un producto, ya que este es una consecuencia. Por ello, es necesario desmenuzar los elementos de este proceso.

Momentos y funciones

En una mesa redonda sobre evaluación⁴, la profesora Sylvia Schmelkes del Valle, actualmente, la presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, empezó su ponencia con la siguiente frase: “El desafío hoy es usar la evaluación para *mejorar*” [el subrayado es nuestro]. Es decir, se empieza a discutir y a cuestionar el papel de acreditación, de control, de premio o de castigo que la evaluación históricamente tenía y se considera que asuma una postura formativa, en la cual la evaluación ayuda en la toma de decisiones que van a organizar la enseñanza y el aprendizaje. Fautley (2010) defiende que la evaluación en educación musical tiene la intención de cambiar las prácticas actuales de profesores que solo la utilizan como una forma de medición, testificación, probación de algo a alguien, o control. La evaluación para él debe ser una herramienta para mejorar el aprendizaje, asimismo “demostrar a los estudiantes lugares que ellos pueden no haberse dado cuenta que existen” (Fautley, 2010, p. 208). Al discutir este tema, se percibe una insistencia en vincularla forzosamente con pruebas, exámenes y la función de castigar al alumno que no estudia lo suficiente. Sin embargo, investigadores, teóricos y educadores que, en la búsqueda de resignificar los saberes, empiezan a debatir nuevos paradigmas y pensamientos, han encontrado la manera de llevar a cabo una práctica que fortalezca el aprendizaje. Efectivamente, esto nos conduce a una *evaluación* del aprendizaje y no solamente una atribución de calificaciones o conceptos al estudiante (Fautley, 2010; Kleber, 2003; Stobart, 2010).

4. Mesa redonda de lanzamiento del número especial de la Revista Perfiles Educativos, que trata sobre la evaluación. CDMX, México, el 20 de marzo de 2014.

En la práctica, todas las acciones que constituyen la evaluación demandan un trabajo de asociación en que el maestro está delante de la clase, pero en una condición que cambia y depende de las necesidades del estudiante, en donde la clase se convierte en el *locus* privilegiado en el que puede iniciarse el diálogo entre enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es esencial hacer de la evaluación un acto dinámico, democrático y tranquilo, en el sentido de que el estudiante pueda pasar por el proceso de ser evaluado encarándolo naturalmente, que no dé el derecho de ignorar o menospreciar ese proceso.

Además, la evaluación a veces asume funciones de acreditación, y es ahí cuando surgen muchos *abusos* (Stobart, 2010). La prepotencia administrativa es una de ellas, y ya se encuentra en las evaluaciones masivas llevadas a cabo en diferentes países en sus diferentes contextos educacionales. El abuso, por ejemplo, reside en que se entrena al estudiante para estos exámenes de larga escala, lo que hace que muchos pierdan de vista el propósito de la educación, que no es precisamente pasar el examen (y memorizar algunos conocimientos predeterminados), sino el aprendizaje para actuar en la vida. Así, surge una *cultura escolar* basada en la evaluación – o mejor, en sus notas y resultados positivos –, lo que Salinas (2002, p. 92) llama *cultura del examen*. Por todo lo anterior, se puede notar que la evaluación educativa efectivamente posee diversas funciones. Muchas de estas están íntimamente conectadas con los momentos/funciones en que se pone en marcha el proceso de evaluación.

Función diagnóstica

Un diagnóstico es una acción en la cual se mide alguna cosa y se determina un punto de partida para, de ahí, tomar alguna decisión. En educación, generalmente nos referimos a la función diagnóstica de la evaluación como la medición de los saberes con los que comienzan los estudiantes, o el grupo, al inicio de un determinado período educacional. Esta medición, pues, debe ser la chispa para toda la acción educacional consecuyente y bajo los lineamientos del currículo vigente o empleado.

En la literatura académica, se han perfilado pensamientos antagónicos sobre qué diagnosticar: lo que se ha aprendido o lo que no. Por un lado, tenemos algunos autores (como Braga; Tourinho, 2013; Leonhard; House, 1979; López León, 2015) que la ven como el proceso para determinar qué/por qué los estudiantes no aprendieron, dado que “la evaluación diagnóstica se define como aquella que se utiliza para determinar por qué los estudiantes no aprenden” (López León, 2015, p. 84). Esta perspectiva es coherente con una postura curricular que observa el logro de determinados saberes predefinidos, como un enfoque por estándares u objetivos. El proceso de la función diagnóstica, bajo esta premisa, es que se hace la medición desde un punto de partida, y los compara con los estándares u objetivos, que serían los puntos de llegada. Entre estos dos puntos el quehacer docente consiste en llevar a cabo toda la acción pedagógica para llegar de un punto a otro. Por otro lado, hay pensamientos que consideran la evaluación diagnóstica como un mecanismo para saber qué es lo que los estudiantes ya aprendieron, o, en las palabras de Demorest (2001, p. 109), “el objetivo es descubrir lo que ellos [los estudiantes] saben, no lo que no saben”.

En el campo de la música, en contextos fuera del aula, quizá esta función diagnóstica esté muy presente en los tests de aptitud o de habilidades musicales, cambiándose y asumiendo una visión de *pronóstico*, que adjudica características similares a la función sumativa. Sin embargo, Grossi (2001) llama la atención que estos tests se enfocan en la dimensión material de las habilidades auditivas, es decir, diferenciación del ritmo, melodía y armonía, aunque el fenómeno sonoro sea más complejo y lleno de contenidos contextuales y semánticos que no son contemplados en estos tipos de evaluación. El diagnóstico-pronóstico también considera la experiencia previa del docente, es decir, con base en los resultados antes vistos en situaciones similares (especialmente con grupos anteriores de estudiantes), se crean en la mente tendencias y patrones relacionados al diagnóstico-pronóstico. Con las experiencias anteriores, el docente ya tiene una noción de hacia dónde puede ir él con su estudiante, y la manera en que puede apoyarlo.

Función formativa

La función diagnóstica nos da el estado inicial del aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, Luckesi (2009) usa dicha función como proceso regulador del aprendizaje de los estudiantes, lo que la gran parte de la literatura llama de función *formativa*. Pese a las diferencias semánticas entre cada autor, hay un punto en común entre todos: esta función es vista como un proceso de medición, comparación con un punto de llegada, para ajustes en la enseñanza o el aprendizaje. Stobart (2010), por ejemplo, dice que la evaluación formativa es una evaluación *para* el aprendizaje, que sirve no con funciones administrativas o de acreditación, sino que se centra en el estudiante y en sus necesidades. Esta visión, como nos sugiere López León (2015), está ubicada dentro del paradigma constructivista, que es cuando se empieza a pensar en un proceso educativo centrado en los estudiantes. En sus palabras:

este tipo de evaluación no contempla ni sancionar, ni acreditar, ni controlar. Esta observación sistemática pretende más bien la apropiación del proceso de aprendizaje y del refinamiento de la capacidad de regulación y autorregulación del proceso educativo. [...] a la vez, promueve la reflexión sobre la propia práctica. Su fin principal es incidir con prominencia en la formación del estudiante. (López León, 2015, p. 89-90)

También hay autores que admiten que esta función sirve tanto para repensar la enseñanza como para promover una toma de conciencia del estado en que se encuentra el aprendiz. Leonhard y House (1979), acordes a esta perspectiva, afirman que la evaluación involucra un intercambio intenso entre estudiante y docente, incluyendo “interacción verbal; compartiendo criterios, entablándose un diálogo de retroalimentación con los pupilos, y señalando áreas para la mejora o desarrollo en el trabajo futuro” (Leonhard; House, 1979, p. 55).

Quizá exista esta diversidad en lo que se refiere a la dirección del ajuste, puesto que esta es la función con menor grado de formalidad. No todas las evaluaciones llevadas a cabo en un contexto informal observan la regulación – ya sea del aprendizaje o de la enseñanza – especialmente entre mayor sea el grado de la instrucción. Notamos que en la educación infantil esto es más aceptado, hasta es incentivado por las instituciones. Por otro lado, vimos

en oportunidad anterior (Borne, 2017a) que en el contexto universitario⁵ la función formativa de la evaluación se torna menos frecuente y es fácilmente mezclada, yuxtapuesta o confundida como una medición incluida en la función sumativa, aunque se diga que es formativa, y ello probablemente por la existencia de un currículo que exija del docente que la evaluación se de en momentos formales del proceso educacional, vinculándolos con el uso de tests y la calificación (Borne, 2017a, p. 160-167).

No obstante, también hemos visto encontramos una particularidad de la evaluación en música: la función formativa es frecuentemente utilizada como un mecanismo de regulación informal (Borne, 2017b). Para Braga y Tourinho (2013, p. 162), el uso frecuente de la evaluación formativa a lo largo del período educativo, “casi rutinarias, deben de ser realizada de la forma más realista posible”, ya que puede quitar el peso y mejorar el manejo de la ansiedad de los estudiantes ante los típicos jurados que comúnmente se llevan a cabo en las instituciones educativas, especialmente las universidades. También, es interesante notar la emergencia de una concepción análoga a la evaluación pronóstica, la evaluación formativa preventiva (Stobart, 2010), que asume el planteamiento de ser una evaluación *para* el aprendizaje, aunada a la experiencia adquirida por el maestro a lo largo de su labor. Este pensamiento preconiza que los maestros “se anticipan a las concepciones erróneas en vez de dejar que se desarrollen” (Stobart, 2010, p. 171), lo que la caracteriza como una evaluación *intergeneracional*, que necesita la comparación con el pasado para entender el presente y encaminar el futuro.

Función sumativa

Otra función de la evaluación frecuente en la literatura es la sumativa, la que se vincula directamente con la aprobación y la acreditación. Este momento de evaluación generalmente se transforma (y a veces se confunde) con la calificación, puesto que ella se lleva a cabo “al final del período de enseñanza para verificar la efectividad de una parte o de un programa educacional” (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 16). Esto, muchas veces, necesita ser traducido a un lenguaje de números, letras, porcentajes u otro mecanismo para uso oficial de la institución, para informar a los interesados (estudiantes, padres de familia) los resultados de un período escolar. Este momento del proceso educacional generalmente está basado en los productos resultantes de la intervención educacional como evidencia para el análisis de desempeño estudiantil. En el caso específico de la música, podemos pensar que esta función toma como evidencias los conciertos, festivales, recitales y pruebas finales. Esta es la función evaluativa más practicada y conocida en el ámbito escolar (Fautley, 2010), puesto que es la que esperan los actores como consecuencia de la educación. Es la función que indica, muchas veces y por su relación con la calificación, quiénes progresan en la etapa escolar subsecuente y quiénes no.

5. Cabe aquí recordar que la investigación que hacemos referencia es del campo del solfeo y de la percepción musical. Sin embargo, tales consideraciones pueden ser fácilmente transpuestas a otras realidades de la educación musical universitaria sin perder su sentido central.

Básicamente, podemos notar dos procedimientos para la realización de la función sumativa (Luckesi, 2009; Sanmartí, 2009). El primero es la realización de diversas actividades durante un período determinado, usualmente llamado *exámenes finales*. Las evidencias producidas por dichas actividades, entonces, pasan por un juicio que generalmente es traducido en calificaciones. El otro tipo de procedimiento es que, a lo largo del período escolar, el maestro realiza diversas actividades evaluativas y, al final de este período, hace una ponderación sobre estas, produce un juicio y, generalmente, lo traduce en calificaciones. De hecho, se supone que este es el origen del término *sumativo* – según nos dice Luckesi, 2009. En este punto específico puede haber una yuxtaposición de las funciones formativa y sumativa, dado que es frecuente el uso de dichas evaluaciones formativas como elementos constituyentes de la evaluación sumativa, como si fueran piezas de un rompecabezas del aprendizaje. Hay una discusión latente en la literatura respecto a si esto es un mal uso de la función formativa o no, pero no hay consenso al respecto (Luckesi, 2009).

Actores y dirección del acto evaluativo

La evaluación educacional es un fenómeno social que es realizado por una o más personas hacia una o más personas, bajo lineamientos definidos por una o más personas.

La evaluación no se produce de forma accidental, sino que es una actividad social que tiene una finalidad. Las formas de evaluación que utilizamos también están socialmente determinadas y reflejan unas estructuras sociales. El desarrollo de los sistemas de evaluación ha sido invariablemente bienintencionado, pues su finalidad era conseguir una selección más justa y unos niveles mejores de enseñanza y de aprendizaje, tanto en las universidades como en las escuelas. (Stobart, 2010, p. 39)

Sin embargo, hay un gran equívoco aquí: la unidireccionalidad del acto educacional, del maestro al estudiante. Esta perspectiva era la única vigente hasta finales del siglo XX (Stobart, 2010), y después de muchas discusiones en la comunidad académica y escolar, se empezaron a tomar otros rumbos. Actualmente, ya se admite que el estudiante realice una evaluación de sí mismo, a sus pares y a su maestro, incluso empíricamente en algunas instituciones esto ya es política institucionalizada (Borne; Rodrigues, 2015; Oliveira, 2017); igualmente, ya se tiene mejor entendimiento del papel de la institución, escuela de gobierno y de los órganos externos. En el campo de la educación musical, Braga y Tourinho (2013) van más allá en su pensamiento sobre los actores que influyen en la evaluación, por lo que enlistan – además del estudiante, sus pares, el maestro, los directivos escolares – el público y la crítica especializada.

Obviamente el maestro es uno de los elementos clave para la evaluación, puesto que es el principal responsable en mover/estimular el quehacer educacional en el aula. Sanmartí (2009) observa que la evaluación tiene una relación cercana con la enseñanza y con el aprendizaje, y en nuestra experiencia en la docencia musical vemos que persiste el pensamiento binario y clásico en el que el maestro enseña y el alumno aprende (Borne; Rodrigues, 2015). Por lo general, cuando miramos al maestro y a la evaluación, vemos lo que llamamos *heteroevaluación*: la evaluación que es unidireccional, del maestro hacia el estudiante. Esta es una visión necesaria,

ya que es la mirada del responsable de la práctica educativa de su estudiantado, en la que puede realizar los ajustes necesarios, especialmente en el proceso de enseñanza. Pero, el maestro no debe(ría de) realizar solamente esta mirada pues “el maestro actúa simultáneamente como evaluador de proceso y producto en la evaluación de sus estudiantes, y también evalúa productos (cuando juzga nuevos estudiantes), y al participar, como invitado en jurados de exámenes y concursos” (Braga; Tourinho, 2013, p. 109).

Por otro lado, cada vez se hace más énfasis en la *autoevaluación*, momento en que uno se evalúa a sí mismo. Lo más común es utilizar este término vinculado al estudiante, puesto que él puede autoevaluarse y realizar los ajustes necesarios o, por lo menos, evidenciar las áreas en que necesita más o menos empeño. Kleber (2003) nos dice que

al dar la oportunidad de participación de los estudiantes en las decisiones sobre sus propios procesos de construcción de conocimiento y, consecuentemente, de la propia evaluación, se propicia que las diferencias puestas por cada participante del grupo sean negociadas, a partir de la argumentación y conocimientos subjetivos, personales, para la construcción del conocimiento más objetivo e intersubjetivo. (Kleber, 2003, p. 151)

Es decir, la autoevaluación crea un espacio en el cual se facilita la concientización del estudiantado en la que cada quien es responsable por su propio aprendizaje, inculcando en cada uno el espíritu (auto)regulador de sus aprendizajes. En un sentido más amplio, es proporcionar espacios para trabajar la autoevaluación, entendida como la “capacidad de elaborar criterios y juicios razonados sobre nosotros mismos o sobre nuestras realizaciones” (Stobart, 2010, p. 52). La autoevaluación se labora para la construcción de un pensamiento crítico y emancipador del individuo (Grundy, 1994), que se torna capaz de delimitar sus propios *criterios* y objetivos para su propio aprendizaje y desarrollo en cualquier área que quiera, sin la necesidad de supervisión del sistema o del *administrativo*, que es prepotente (Stobart, 2010). Por otro lado, aunque la literatura no haga ninguna mención al hecho, es importante subrayar que el profesor de clase también es agente de autoevaluación de sus propias prácticas. En cada momento que reciben las evidencias de las evaluaciones de los estudiantes, en cada comentario en el aula o fuera de ella, el docente hace un juicio de su propia práctica, realizando los ajustes necesarios, cuando sea el caso.

Por ende, una última dirección pocas veces mencionada, pero desde mi experiencia docente esencial y constante es la *coevaluación*. En procesos coevaluativos, estudiantes entre sí o maestro y estudiante(s) mutuamente presentan evidencias y hacen juicios relativos a cada desempeño. Esto se lleva a cabo en todo momento, ya que la evaluación no es un momento aislado de la práctica educativa o del quehacer docente. Sanmartí (2009, p. 15) dice que en el aula “todos evalúan y regulan, los maestros y los colegas”.

Instrumentos de medición

Hasta el momento, hemos tratado sobre los momentos, funciones y actores de la evaluación. No obstante, otro aspecto que merece atención son los instrumentos usados en la medición durante el proceso evaluativo. Desde el comienzo de esta sección somos

contundentes al defender que los instrumentos *no son la evaluación per se*, sino elementos que sirven para medir un momento en específico, una fotografía del aprendizaje que refleja todo el proceso de enseñanza. Los resultados que dan los instrumentos no son un proceso completo, sino las evidencias necesarias para la realización de un juicio.

Tal vez si pensamos la música y el *quehacer musical* como una práctica abstracta y etérea – en el sentido de que el sonido no tiene *cuerpo concreto* – percibimos que evaluar el aprendizaje en música es una tarea que exige mucho de los que evalúan, pues no todas las habilidades artísticas o musicales se logran ver al transcribirse en una hoja, en una diapositiva, en un esquema; gran parte de la música se evalúa mientras hay un fenómeno sonoro, esto es, durante la duración del *sonido*. De hecho, esta percepción encuentra eco en las herramientas que nos presentan Fautley (2010) y López León (2015) para medir el aprendizaje musical: además de la parte que involucra la escritura de la música (en el lenguaje verbal tradicional o en la notación musical), tales como la historia, el análisis y la armonía musical, está la parte que se refiere al sonido, y que solo es evidenciada a través de la observación-escucha.

Demorest (2001, p. 109-118), en el contexto del canto coral, sugiere que, trabajando con la voz, los principales instrumentos sean grabaciones y tests, ya sean musicales o no. Tourinho y Oliveira (2003) parecen estar de acuerdo con esta perspectiva, mientras esté complementada con anotaciones y comentarios del maestro. En sus palabras, “la libreta de un alumno de instrumento [musical] debería ser el registro de su trabajo en audio y video, además del cuaderno con notas y comentarios” (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 23). Daniel (2001) estructura y delinea una propuesta de criterios para una evaluación basada en la autocrítica, generando una guía para ser adaptada y empleada en diferentes contextos educacionales. López León (2015) complementa con otros instrumentos, como portafolios, listas de cotejo, tirillas cómicas, problemas para resolver. Pero tampoco el maestro puede olvidar que, más allá de responder a la música con música, notaciones gráficas o interacciones verbales, el cuerpo también es un excelente instrumento para medición y evaluación musical.

Por otro lado, en el contexto vinculado a lo psicométrico, Fautley (2010) enumera algunos factores para seleccionar los instrumentos de medición: relevancia, validez, confiabilidad, objetividad, tiempo de aplicación, costo, y disponibilidad de formatos equivalentes. Hay algunos que pueden ser discutibles, como la validez y la objetividad, ya que en música tenemos que la subjetividad desempeña un papel importante para el desarrollo tanto del aprendizaje como de la enseñanza y, consecuentemente, de la evaluación. El propio Fautley cuestiona esto y ubica en la naturaleza integral de la música la razón por la que “[los] educadores musicales deben emplear técnicas de observación menos precisas y menos objetivas para recopilar datos” (Fautley, 2010, p. 391). Stobart (2010) discurre que los exámenes – como instrumentos principales de muchas prácticas de evaluación – son muy utilizados porque, a lo largo de la historia de la educación fueron considerados “la antítesis de la corrupción y del egoísmo. Sus apelaciones a la neutralidad se consideraban bienes positivos [o positivistas]” (Stobart, 2010, p. 31).

También es importante para la educación musical la elección del repertorio, puesto que es la base del trabajo de cualquier práctica musical. Esta elección no es ingenua o imparcial

de cualquier prejuicio. Si un maestro elige un repertorio con determinadas características musicales, hay en ello un sinnúmero de decisiones objetivas y subjetivas sobre qué se considera más importante en la enseñanza. Este repertorio puede ser elegido junto con los estudiantes – aunque no sea tan frecuente esta opción, especialmente en clases grupales⁶ – lo que, de cierta manera, ameniza tal subjetividad.

A través del repertorio no solamente se elige el material, sino el contenido y, de manera filosófica, lo que se juzga necesario y conveniente en términos de crecimiento musical para el estudiante. Si la selección musical no es realizada de manera que genere una expectativa concomitante con el crecimiento y placer, son mayores las dificultades de combinar la enseñanza de elementos musicales y técnicos con el desarrollo de conceptos y crecimiento de la comprensión musical. (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 23)

En este sentido, el repertorio en sí mismo puede convertirse en un instrumento de medición, puesto que nos ofrece dos visiones distintas: la del estudiante y la del maestro. Por ejemplo, para el estudiante puede ser común que estudie una pieza musical con el propósito de dominar tal pieza, preocupándose poco de los aspectos musicales y técnicos involucrados. Ya el profesor puede ver tal pieza como un conjunto de competencias técnicas y musicales a desarrollar, y el simple hecho de concluirirla no significa que tales competencias están desarrolladas. Entonces el profesor mira a la pieza como un instrumento de aprendizaje y la usa, al mismo tiempo, como punto de partida para su observación (medición).

Nuevos paradigmas en la evaluación. La (in)justicia social

Como último punto de este artículo, nos gustaría tratar brevemente sobre este tópico que parece no haber entrado en discusión de la educación musical latinoamericana. El tema de la evaluación y la justicia social empiezan a ser discutidos en diferentes ámbitos sociales como el académico y el político, y estas discusiones tienen como tema central la compensación de los distintos contextos y realidades. Vaugeois (2017, p. 188) enlaza la noción de justicia, legitimidad e igualdad de derechos con el pensamiento positivista, las mismas nociones que justificaron la esclavitud, la colonización y la violencia humana. También sabemos que el diseño contemporáneo del currículo – y, como consecuencia, la evaluación que lo acompaña – sigue estas mismas bases (Grundy, 1994). La evaluación generalmente es usada como una herramienta para separar los (dichos) estudiantes talentosos de aquellos que tienen más dificultad para desarrollar sus capacidades musicales. Al respecto, Woodford (2005 apud Vaugeois, 2017) vincula el pensamiento anterior con el deseo del opresor – que, bajo su premisa, es alguien más *talentoso* – de controlar el oprimido, lo que, en el contexto musical, lo relaciona con la posibilidad de selección que poseen los poseedores del poder en instituciones de música.

6. Por ejemplo, la investigación de Oliveira (2017, p. 8) sobre la enseñanza de guitarra en la educación superior halló que solamente dos de once maestros tomaban en consideración las aportaciones y sugerencias de los estudiantes para la definición del repertorio ejecutado a lo largo del período académico.

Aunado a esto, Fautley (2016) y Pereira (2014) mencionan que existe una reproducción de un modelo frecuentemente adoptado en los conservatorios de música, y dentro de este se encuentran algunas características que Pereira (2014, p. 93-94) llama de “el poder concentrado en las manos del maestro” y “el carácter selectivo de los estudiantes, basado en el dogma del ‘talento innato’”. Estas características se trasladan a la evaluación que, en estos modelos educativos, será basada en los productos presentados y con función selectiva y excluyente de los que no poseen dicho *talento*. En este sentido, el currículo que se diseña actualmente y la evaluación que se aplica, continúa excluyendo y controlando a los estudiantes a lo largo de tu trayectoria educativa, repitiendo una y otra vez los ideales positivistas de competencia y selección; no hay la promoción de otros ideales más humanizados y humanizadores, como la cooperación y el crecimiento en conjunto.

Aunado a esto, Fautley (2016) ha vinculado la justicia social y la educación musical a partir de la evaluación formativa. Entendiendo esta como la manera para democratizar y ser incluyente en la educación musical. Como él dijo “la reconceptualización de la evaluación [...] requiere un cambio en la perspectiva de *qué* es la educación musical y *cómo* se emprende” no necesariamente se refiere a cambiar instrumentos o procedimientos de evaluación (Fautley, 2016, p. 521, subrayado nuestro). Enfatizamos que el cambio aquí es en la comprensión de lo que es la educación musical, no la evaluación en sí misma. Esto significa que los educadores debemos reflexionar sobre la variedad de contextos y propósitos educativos. Vamos más allá, tratar de determinar estándares u objetivos aplicados de maneras iguales a todos es un esfuerzo excluyente, porque ellos no buscan promover la democratización de la educación musical, creando espacios y situaciones de injusticia social. Por lo anterior, proponemos que los educadores debemos ocuparnos en desarrollar parámetros para usarse como recursos dinámicos que pueden ser modificados a la forma adecuada y necesaria a cada contexto.

Para concluir, con el fin de pensar la justicia social en la evaluación en educación musical, no se pueden determinar estándares fijos y mundiales como marcos inmutables para el aprendizaje musical. Los educadores debemos pensar en parámetros que apoyen al maestro en sus clases y al sistema educativo, diseñando sus propios procesos con herramientas adecuadas. Todo esto con base en las diferentes realidades de la educación musical que podemos hallar en los salones de clase. Solamente así podemos obtener una manera de concebir la evaluación que promueva una sociedad más justa y con menos desigualdades sociales, educativas y musicales. Concluimos el texto con una provocación que nos hace Salinas.

Ese concepto de justicia de “medir a todos por el mismo rasero” es radicalmente diferente al de “a cada uno según sus posibilidades” y la dominancia de un significado u otro en la cultura del aula depende en cierta medida de cómo un profesor explica, razona y formaliza la evaluación (y también la enseñanza) con sus alumnos. [...]

De cualquier forma, el respeto a la diversidad comienza por reconocerla y entenderla como una condición de la enseñanza y el aprendizaje, y ello, a pesar de que la escuela “fue inventada” justo para lo contrario, para el dominio de la homogeneidad. (Salinas, 2002, p. 54-55)

Referências

- BORNE, L. *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso*. Tese (Doutorado) – Posgrado em Música, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017a. Disponível em <<http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- BORNE, L. Más allá de la calificación. Usos de los resultados en evaluaciones de solfeo. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 5, n. 3, p.1-21, 2017b.
- BORNE, L.; RODRIGUES, MG. Evaluation: a possible tool for the development of sight singing and music perception. In: BROPHY, T.; MARLATT, J.; RITCHER, G. (Ed.). *Connecting practice, measurement, and evaluation*. Chicago: GIA, 2015. p. 145-154.
- BOYLE, D.; RADOCY, R. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer, 1987.
- BRAGA, S.; TOURINHO, C. *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música*. Feira de Santana: UEFS, 2013.
- DANIEL, R. Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 18, n. 3, p. 215-226, 2001.
- DEMAREST, S. *Building choral excellence: teaching sight-singing in the choral rehearsal*. New York: Oxford University, 2001.
- FAUTLEY, M. *Assessment in music education*. New York: Oxford University, 2010.
- FAUTLEY, M. Music education assessment and social justice: resisting hegemony through formative assessment. In: BENEDICT, Cathy et al. (Ed.). *The Oxford Handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University, 2016. p. 513-524.
- GROSSI, C. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 49-58, 2001.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- KLEBER, M. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-158.
- LEONHARD, C.; HOUSE, R. *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- LÓPEZ LEÓN, R. *La evaluación en educación musical: ¿Técnica, arte o problema?* Guatemala: Avanti, 2015.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar. Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. *A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em Música da UFC em Sobral (Ceará)*. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7359>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- PEREIRA, M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, n. 32, p. 90-103, 2014.
- SALINAS, D. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó, 2002.
- SANMARTÍ, N. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2009.
- STOBART, G. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010.
- TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 12-25.
- VAUGEUIS, L. Social justice and music education: claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic*, v. 6, n. 4, p. 163-200, 2017.

Recebido em
08/08/2017

Aprovado em
29/12/2017

Leonardo Borne é educador musical, pesquisador e flautista. Graduado em Música e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutor em Música pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Atuou e tem experiência nas áreas de musicoterapia, educação especial e inclusão, contextos não formais de aprendizagem e educação a distância. É Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Sobral, dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação musical, avaliação, teoria da música, percepção e solfejo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latino-americana. É líder do grupo de estudos e pesquisa MusA-UFC (Música e Ação) e membro do Grupo de Pesquisa EDUCAMUS (UFRGS) e do Seminario Permanente de Innovación Pedagógica, vinculado à FES-Acatlán da UNAM, México. É o representante do estado do Ceará do Fladem-Brasil (gestão 2017-2019) e o presidente do comitê acadêmico do Formedem-México (gestão 2016-2018).

Mário Rueda-Beltrán é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII e graduado em Psicologia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). É pesquisador do Sistema Nacional de Pesquisadores do CONACYT-México desde 1987 e membro da Academia Mexicana de Ciências desde 2008. Atualmente, é pesquisador, orientador de pós-graduação e diretor do Instituto de Investigações sobre a Universidade e a Educação (IISUE-UNAM), desenvolvendo e orientando pesquisas sobre avaliação educacional, avaliação da docência universitária e avaliação das competências docentes.